

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO E MANUTENÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

THE ROLE OF FAMILY AND SCHOOL IN BUILDING AND MAINTAINING AN INCLUSIVE SOCIETY

Maria Aparecida Lourenço dos Santos¹
Leidimar de Souza Moreira Joana Costa²
Joana Costa³
Natanael Nunes Viçosi⁴
Rozineide Iraci Pereira da Silva⁵

RESUMO: A construção de uma sociedade inclusiva exige a atuação integrada de diferentes instituições sociais, sendo a família e a escola os pilares fundamentais nesse processo. A convivência, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade são aprendizados que se iniciam no ambiente familiar e se consolidam na prática escolar. Este artigo de opinião tem como objetivo refletir criticamente sobre o papel da família e da escola na promoção da inclusão social e educacional, analisando como esses espaços contribuem, ou deixam de contribuir, para a formação de sujeitos empáticos, autônomos e solidários. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva baseada em autores como Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vygotsky e Philippe Perrenoud, argumenta-se que a verdadeira inclusão depende de uma relação dialógica entre família, escola e comunidade, mediada pelo compromisso ético e humanizador de ambas as instituições.

9004

Palavras-chave: Inclusão. Família. Escola. Educação. Sociedade.

ABSTRACT: Building an inclusive society requires the integrated action of different social institutions, with family and school as its fundamental pillars. Living together, respecting differences, and valuing diversity are learnings that begin within the family and are consolidated in the school environment. This opinion article aims to critically reflect on the role of family and school in promoting social and educational inclusion, analyzing how these spaces contribute—or fail to contribute—to the formation of empathetic, autonomous, and supportive individuals. Based on a theoretical and reflective approach supported by authors such as Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, Lev Vygotsky, and Philippe Perrenoud, it is argued that true inclusion depends on a dialogical relationship between family, school, and community, guided by ethical and humanizing commitment.

Keywords: Inclusion. Family. School. Education. Society.

¹ Graduação em matemática Pós-graduação Metodologia do ensino superior Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Christian Business School.

² Licenciatura em Geografia Pós-graduação em Gestão escolar.

³ Licenciatura em Letras, pós-graduação em Literaturas brasileiras.

⁴ Formado em Letras e Literatura, especialização em: Didática e metodologia do Ensino Superior.

⁵ PhD. Doutora em Ciências da Educação, professora orientadora da Christian Business School-CBS..

I. INTRODUÇÃO

Vivemos um tempo em que a diversidade humana se torna cada vez mais visível, e com ela se ampliam as responsabilidades éticas que recaem sobre aqueles que participam da formação das novas gerações. Entre essas responsabilidades, destaca-se a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva — uma tarefa complexa que ultrapassa fronteiras institucionais e exige o compromisso cotidiano de todos.

Nesse cenário, família e escola se tornam protagonistas, pois constituem os primeiros e mais significativos espaços de convivência, aprendizagem e produção de sentidos sobre o mundo. Como afirma Freire (1996, p. 29), a educação nasce da relação humana, e “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão”, o que reforça a necessidade de articulação entre os diferentes agentes formadores.

É dentro da família que a criança realiza suas primeiras experiências de pertencimento, constitui suas referências afetivas e compreende, ainda de maneira embrionária, como lidar com as diferenças. Esse ambiente inicial funciona como matriz simbólica e emocional que orientará sua inserção futura na vida social.

Na visão de Vygotsky (2007, p. 87) ele destaca que o desenvolvimento humano é atravessado por vínculos interacionais permeados pela afetividade e pela linguagem, o que torna a família um espaço privilegiado de mediação cultural. Assim, quando esse ambiente reconhece e valoriza a singularidade de cada indivíduo, cria-se uma base sólida para que a criança internalize atitudes de respeito e abertura ao outro.

A escola, por sua vez, amplia esse universo inicial e transforma a convivência em experiência pedagógica. Ao acolher sujeitos com histórias, ritmos, culturas e necessidades distintas, ela se configura como um território complexo, no qual a diversidade deixa de ser apenas um dado da realidade e passa a ser objeto de reflexão, prática e formação.

Para Mantoan (2003, p. 46), uma escola comprometida com a inclusão é aquela que “revê suas crenças, suas estruturas, seus métodos e suas atitudes para acolher todos os alunos”, percebendo que a pluralidade não é ameaça, mas um valor que qualifica o processo educativo. Nessa perspectiva, a instituição escolar assume papel decisivo na formação de cidadãos capazes de compreender o outro como legítimo na convivência.

No entanto, essa parceria entre família e escola nem sempre se concretiza plenamente. Diversos desafios históricos, estruturais e culturais atravessam o campo educacional brasileiro, produzindo tensões e assimetrias nas expectativas de cada instituição. Muitas famílias ainda

enfrentam inseguranças diante do processo escolar; muitas escolas ainda preservam práticas excludentes, currículos inflexíveis ou dificuldades em estabelecer um diálogo horizontal com a comunidade.

Já Perrenoud (2000, p. 23) lembra que a inclusão exige um deslocamento pedagógico e ético, pois “não se transforma uma escola sem transformar mentalidades”, o que implica reconhecer que práticas tradicionais podem, mesmo involuntariamente, reforçar exclusões.

Além disso, a inclusão frequentemente é interpretada de forma superficial — como cumprimento de normas legais ou como conjunto de adaptações individuais —, e não como postura ética que exige reorganização dos vínculos, das práticas e dos modos de compreender o processo educativo.

A simples presença física do aluno não garante sua participação plena, e tanto família quanto escola precisam assumir um compromisso contínuo de escuta, diálogo e corresponsabilidade. Nessa direção, Freire (2002, p. 58) ressalta que o espaço educativo deve ser lugar de liberdade e de humanização, no qual cada sujeito possa aprender a partir de sua realidade e de sua dignidade.

Assim, mais do que discutir conceitos abstratos, refletir sobre a inclusão significa perguntar como estamos formando sujeitos para viver em sociedade e qual papel desempenham aqueles que os acompanham nos primeiros anos de vida. É nesse ponto que se insere este artigo: como um exercício crítico e reflexivo que busca compreender de que maneira família e escola podem, juntas, sustentar valores de respeito, empatia e justiça, indispensáveis à construção de uma sociedade inclusiva.

Ao problematizar responsabilidades, limites e potencialidades de cada instituição, pretende-se reforçar a compreensão de que a inclusão não é um gesto isolado nem uma prática esporádica; é um processo compartilhado, construído diariamente na relação, no diálogo e na abertura ao outro.

2. A FAMÍLIA COMO PRIMEIRO ESPAÇO DE INCLUSÃO

A família é o primeiro espaço de convivência social, onde se constroem os valores, as atitudes e as percepções sobre o outro. É no seio familiar que a criança aprende, de maneira natural, o sentido de pertencimento e o valor da diversidade. Vygotsky (2007, p. 89) explica que “o desenvolvimento humano se dá nas interações sociais, mediadas pela linguagem e pelos vínculos afetivos”. Assim, a inclusão começa quando o ambiente familiar valoriza as diferenças e estimula o respeito mútuo.

Entretanto, muitas famílias ainda reproduzem preconceitos e visões excludentes, seja por falta de informação, seja pela influência de uma sociedade que historicamente marginaliza o diferente. Mantoan (2003, p. 47) observa que “a inclusão exige uma mudança de mentalidade, uma ruptura com paradigmas que

segregam”. Desse modo, cabe à família abrir-se ao diálogo, buscar conhecimento e participar ativamente da vida escolar de seus filhos.

2.1 Onde tudo começa: o afeto e a convivência

A família constitui o primeiro território simbólico em que a criança se movimenta, observa, experimenta e aprende sobre o mundo. É ali, no cotidiano feito de gestos simples, afeto, silêncio e diálogo, que se desenham as primeiras referências éticas: o valor do outro, a possibilidade do encontro, o reconhecimento da diferença como parte da vida. Hannah Arendt (2007, p. 21) lembra que “o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e deixamos para trás ao morrer”, e é justamente na família que a criança é introduzida nesse mundo compartilhado que exige respeito, cuidado e responsabilidade.

Cada palavra dita, cada postura e cada forma de acolhimento se tornam matrizes que acompanham o sujeito pela vida. Numa perspectiva sociológica, pode-se afirmar que a família funciona como o primeiro “microcosmo social”, no qual a criança vivencia, em escala reduzida, as dinâmicas e tensões presentes na sociedade mais ampla. Durkheim (1978, p. 41) destaca que a educação familiar é o primeiro processo sistemático de socialização, por meio do qual a criança é moldada “segundo as exigências sociais do grupo”. Se a diversidade é respeitada nesse espaço inicial, a criança a internaliza como natural; se é rejeitada, aprende que o diferente deve ser temido ou evitado.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que a família também carrega marcas de sua própria história, de seus medos, de sua formação e das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade. Muitas vezes, preconceitos não surgem por maldade, mas por heranças culturais pouco questionadas, por desconhecimento ou pela falta de convivência com realidades diversas. Bourdieu (1992, p. 73) observa que as famílias tendem a reproduzir *habitus* e estruturas simbólicas que consolidam visões de mundo herdadas, e que somente uma “tomada de consciência” é capaz de romper esse ciclo. Assim, a inclusão só se fortalece quando há abertura à reflexão e disposição para rever certezas. Educar um filho para a inclusão implica educar-se também, revisar crenças e reconhecer a potência ética que habita as diferenças.

Na escola, essas primeiras experiências se ampliam e se tornam objeto de convivência coletiva. Se a família é o primeiro horizonte, a escola é o espaço onde o sujeito descobre que o mundo é maior que sua casa, que há outras formas de falar, pensar e existir. Do ponto de vista filosófico, a escola pode ser compreendida como espaço de formação do sujeito ético, aquele que aprende a responder por si e pelo outro. Arendt (2007, p. 185) afirma que a educação é o ponto em que decidimos “se amamos o mundo o bastante para assumir responsabilidade por ele”. Convivendo com colegas de diferentes origens e histórias, a criança se depara com a pluralidade não mais como ideia abstrata, mas como experiência concreta.

Contudo, a escola também carrega tensões próprias. Ela é fruto da sociedade que a produz, com suas contradições, avanços e retrocessos. Currículos rígidos, formação insuficiente de professores e estruturas pouco adaptadas ainda dificultam a vivência plena da inclusão. Bauman (2001, p. 14) explica que vivemos em uma modernidade “líquida”, marcada pela fragilidade dos laços e pela aceleração das relações humanas, o que repercute diretamente no ambiente escolar e nas maneiras como lidamos com a diferença.

Assim, a mudança não se resume a adaptar o aluno ao modelo existente, mas exige repensar o próprio modelo: metodologias, avaliações, formas de acolhimento e, principalmente, o olhar que se dirige ao estudante. Foucault (1999, p. 167) adverte que instituições rígidas tendem a produzir mecanismos de normalização, e a inclusão exige justamente o rompimento com essa lógica.

9008

Quando pensamos a inclusão como processo conjunto, percebemos que família e escola não são instituições isoladas, mas partes complementares de um mesmo caminho formativo. A criança circula entre esses dois espaços diariamente, levando de um para o outro suas vivências, seus conflitos, seus aprendizados e seus questionamentos. Se caminham em direções opostas, ela se vê dividida; mas, quando atuam em comunhão, constroem para ela um horizonte sólido e coerente. Do ponto de vista sociológico, essa parceria é fundamental para romper com estruturas sociais que naturalizam a exclusão e legitimam desigualdades. Bourdieu (1992, p. 118) lembra que práticas inclusivas só se consolidam quando há “aliança entre os agentes responsáveis pela formação”.

Entretanto, essa aliança não se forma sozinha. Exige diálogo, humildade e coragem para rever práticas já naturalizadas. Família e escola precisam reconhecer-se como corresponsáveis pela formação humana das crianças. Educar é sempre um ato coletivo, que envolve vínculos, acordos e a disposição para ouvir. Como afirma Arendt (2007, p. 193), a

educação é o gesto de “apresentar o mundo às novas gerações”, e esse gesto não pode ser solitário.

Quando olhamos para a sociedade mais ampla, percebemos que a inclusão ainda encontra barreiras significativas. Há preconceitos arraigados, há resistência à diversidade, há desigualdades estruturais que se refletem nos espaços educativos. Foucault (1999, p. 34) lembra que todo sistema social produz “corpos dóceis” quando não é questionado, e a inclusão funciona como força de resistência a essa lógica.

Mas também existem possibilidades: a formação de educadores sensíveis ao humano, o fortalecimento do diálogo com as famílias e o engajamento ético dos sujeitos envolvidos no processo. A inclusão deixa de ser apenas cumprimento de normas e passa a ser um projeto de sociedade, um compromisso com a dignidade humana e a construção de um mundo onde ninguém precise pedir permissão para existir.

2.2 Quando a família precisa aprender e se transformar

Mesmo sendo esse espaço tão importante, muitas famílias ainda carregam preconceitos que dificultam a inclusão. Não se trata, na maioria das vezes, de uma postura deliberadamente excludente, mas de um legado histórico que atravessa gerações e se instala silenciosamente nas práticas cotidianas. Pierre Bourdieu (1992, p. 73) explica que certas disposições e percepções sobre o mundo são transmitidas como parte do *habitus*, isto é, como modos de pensar e agir que parecem naturais, mas que são produtos de uma formação social. Assim, muitas atitudes excludentes não nascem da intenção, mas de estruturas simbólicas que orientam, de forma quase invisível, o olhar sobre o outro.

É justamente por isso que a transformação familiar exige um movimento de consciência. É preciso aprender a questionar certezas, a revisar valores e a interrogar discursos que se perpetuaram ao longo do tempo. Bauman (2001, p. 17) observa que, em uma sociedade marcada pela fluidez das relações e pela velocidade das mudanças, “fixar-se em velhos padrões pode ser confortável, mas não prepara para a complexidade do real”. No campo da inclusão, isso significa que a família precisa abrir espaço para novas narrativas e reconhecer que o mundo atual exige sensibilidade diante da diversidade humana.

A transformação familiar, portanto, não é apenas um gesto moral, mas um compromisso ético com a dignidade do outro. Emmanuel Lévinas (2000, p. 52), ao discutir a responsabilidade pelo próximo, afirma que o rosto do outro nos convoca a uma resposta ética que antecede qualquer julgamento. Quando a família acolhe essa perspectiva, passa a

compreender que incluir não é apenas aceitar, mas **reconhecer o outro como alguém cuja existência nos responsabiliza**. Essa mudança de olhar abre caminhos para práticas mais dialógicas, abertas e sensíveis às singularidades.

Além disso, a família precisa compreender que a escola não é inimiga, substituta ou concorrente na formação dos filhos, mas uma aliada fundamental. Durkheim (1978, p. 43) descreve a educação como um processo social contínuo, que acontece em múltiplos espaços e que demanda a cooperação entre as instituições. Sem essa parceria, o processo formativo se fragmenta, e a criança recebe mensagens contraditórias sobre o mundo e sobre si mesma.

Participar da vida escolar — comparecendo a reuniões, dialogando com docentes, sabendo sobre o percurso educacional dos filhos — não é mero protocolo, mas parte do compromisso ético que sustenta a própria ideia de inclusão. A participação ativa possibilita que a família compreenda o contexto escolar, reconheça suas dificuldades e colabore para a criação de estratégias que acolham melhor cada criança na sua singularidade.

Foucault (1999, p. 35) lembra que práticas sociais só se transformam quando somos capazes de romper com os “regimes de verdade” que moldam nossas maneiras de ver e agir. Assim, quando a família se abre ao aprendizado permanente e ao questionamento das lógicas excludentes, ela contribui para desestabilizar estruturas que, historicamente, mantiveram certos grupos à margem. É nesse gesto reflexivo que nasce a possibilidade de uma convivência mais justa, plural e solidária.

9010

Por isso, aprender e transformar-se não deveria ser visto como fragilidade, mas como força ética. A família que aceita rever suas práticas e ampliar seu horizonte cultural não apenas favorece a inclusão escolar, mas também contribui para formar cidadãos mais abertos ao diálogo e menos aprisionados a preconceitos herdados. Assim, a educação inclusiva começa no íntimo do lar, quando a família reconhece que crescer junto é o primeiro passo para que todos cresçam juntos.

3. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

A escola é o segundo ambiente de socialização e desempenha um papel decisivo na construção de uma sociedade inclusiva. Ela deve ser, segundo Freire (2002, p. 58), “um espaço de libertação, onde se aprende a pensar criticamente e a respeitar as diferenças”. No entanto, a realidade educacional brasileira ainda é marcada por práticas excludentes, currículos engessados e falta de formação docente voltada à diversidade.

Para Mantoan (2015, p. 29), “a escola inclusiva é aquela que reconhece a diferença como valor e não como obstáculo”. Isso significa que a inclusão não se limita à presença física de todos os alunos em sala de aula, mas implica repensar metodologias, avaliações e posturas pedagógicas para atender às singularidades de cada estudante.

3.1 A escola como lugar de encontros significativos

Quando a criança chega à escola, ela encontra um novo mundo: colegas diferentes, outras formas de pensar e novas maneiras de aprender. A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e se transforma em um território onde o sujeito descobre que há múltiplas maneiras de existir. Hannah Arendt (2007, p. 184) afirma que “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir responsabilidade por ele”. Esse encontro com a diversidade escolar não é apenas acadêmico; é sobretudo **ético**, pois convida a criança a perceber que o mundo é feito de pluralidade, e que viver com os outros exige reconhecimento e respeito.

Ao conviver com pessoas diferentes de si, a criança é desafiada a ampliar suas referências e a reorganizar suas percepções. A escola, nesse sentido, funciona como uma espécie de laboratório social em que a pluralidade se manifesta diariamente: nas conversas, nos conflitos, nas brincadeiras e nas cooperações. Durkheim (1978, p. 45) lembra que a escola prepara o indivíduo para “a vida coletiva”, ensinando que a sociedade é composta por normas, diferenças e responsabilidades compartilhadas. Assim, cada encontro no ambiente escolar se torna oportunidade de aprendizagem sobre si e sobre o outro.

No entanto, esse processo não ocorre de forma automática. A escola precisa nutrir um ambiente que acolha as diferenças e permita que cada estudante se sinta pertencente. Em uma sociedade marcada por desigualdades e por discursos que frequentemente estigmatizam identidades, esse acolhimento se torna ainda mais necessário. Goffman (1988, p. 13) destaca que o estigma nasce quando determinadas características são definidas como “sinais de desvalorização social”. A escola inclusiva deve, portanto, assumir a tarefa de desconstruir esses marcadores simbólicos e ensinar que a dignidade não é privilégio de alguns, mas direito de todos.

Por outro lado, a escola também é atravessada pelas contradições da modernidade contemporânea. Bauman (2001, p. 25) observa que vivemos em uma época de vínculos frágeis e relações rápidas, o que torna mais difícil construir comunidades solidárias. Nesse contexto, o ambiente escolar deve se consolidar como espaço de resistência, um lugar onde as crianças

podem experimentar relações duradouras, diálogo respeitoso e convivência pautada na empatia — valores raros em uma sociedade que frequentemente privilegia competição e individualismo.

A escola, portanto, não é apenas cenário de aprendizagem cognitiva, mas espaço de **encontros significativos**, onde cada sujeito se torna parte de uma comunidade que aprende e se transforma coletivamente. Foucault (1999, p. 167) lembra que instituições podem facilmente se converter em mecanismos de normalização, padronizando comportamentos e apagando singularidades. A escola inclusiva, ao contrário, precisa romper com a lógica da homogeneidade e reconhecer que o verdadeiro aprendizado nasce justamente da diversidade de experiências e modos de ser.

Quando a criança descobre que sua diferença não é motivo de vergonha, mas parte de sua identidade; quando percebe que os outros também carregam histórias únicas; quando compreende que o mundo não se limita ao que existe dentro de sua casa — a escola cumpre sua função humanizadora. Ela se torna um espaço onde o sujeito aprende, de maneira profunda e contínua, que viver é conviver, e que reconhecer o outro é o primeiro passo para reconhecer a si mesmo.

3.2 A mudança que a escola também precisa fazer

9012

A escola, embora carregue um enorme potencial humanizador, ainda enfrenta desafios que a impedem de funcionar plenamente como espaço de inclusão. Ao longo da história, muitas instituições escolares se organizaram em torno de modelos rígidos, currículos engessados e práticas que privilegiam a uniformidade em detrimento da singularidade. Michel Foucault (1999, p. 167) explica que a escola moderna nasceu dentro de uma lógica disciplinar, “voltada para normalizar, ordenar e tornar úteis os corpos”, o que revela como estruturas antigas podem persistir e limitar a expressão da diferença.

Transformar esse cenário demanda mais do que pequenas adaptações: exige uma ruptura ética com práticas que se tornaram naturais, mas que produzem exclusão. Como afirma Paulo Freire (2002, p. 45), “não há educação neutra”, e toda ação pedagógica carrega um projeto de sociedade. Uma escola que busca ser inclusiva precisa reconhecer que sua prática cotidiana não é apenas técnica, mas profundamente política — e que escolher acolher implica também escolher enfrentar preconceitos, romper silêncios e reposicionar o olhar sobre o aluno.

Essa mudança começa pela compreensão de que cada estudante traz consigo um universo de experiências, medos e potencialidades que não podem ser reduzidos a notas, diagnósticos ou comportamentos. Zygmunt Bauman (2001, p. 39) lembra que a modernidade

líquida tornou os vínculos humanos mais frágeis e acelerou os processos sociais, fazendo com que instituições se sintam pressionadas a simplificar o que é, por natureza, complexo. A escola precisa resistir a essa lógica da pressa e da homogeneização, criando tempo e espaço para que cada sujeito possa se expressar, errar, recomeçar e ser reconhecido em sua singularidade.

A formação docente desempenha papel central nessa transformação. Muitos professores, embora comprometidos com sua prática, não receberam formação adequada para trabalhar com a diversidade, seja ela cultural, étnica, social, afetiva ou relacionada às necessidades educacionais específicas. Pierre Bourdieu (1992, p. 112) reforça que as instituições frequentemente reproduzem, sem perceber, mecanismos simbólicos de distinção e exclusão, e que somente a reflexão crítica sobre as próprias práticas é capaz de interromper essa reprodução. Assim, investir em formação continuada, em espaços de diálogo e em trocas de experiências torna-se indispensável para construir práticas pedagógicas mais sensíveis ao humano.

Da mesma forma, a própria estrutura escolar precisa ser repensada. Hannah Arendt (2007, p. 193) lembra que a escola é responsável por apresentar o mundo às novas gerações — e isso requer coragem para revisitá-lo e para reconhecer que o mundo mudou. Uma escola que se mantém presa a modelos antigos, que não dialoga com a realidade dos alunos e que não incorpora novas formas de aprender, acaba afastando estudantes em vez de aproximá-los. A inclusão exige, portanto, currículos flexíveis, metodologias diversas e ambientes que favoreçam a autonomia, a criatividade e o protagonismo estudantil.

9013

A mudança não é simples. Envolve enfrentar resistências, repensar estruturas e abandonar a ideia de que existe um aluno “ideal” ou “padrão” ao qual todos devem se ajustar. Erving Goffman (1988, p. 12) alerta que a sociedade tende a criar rótulos que classificam e hierarquizam indivíduos; a escola inclusiva, ao contrário, deve trabalhar para dissolver rótulos, permitindo que cada criança seja reconhecida para além das categorias que lhe são impostas.

Por fim, a transformação da escola exige também um compromisso afetivo. Incluir é, antes de tudo, um gesto ético: é decidir ver o outro em sua profundidade, e não apenas em sua aparência. Isso significa criar espaços de diálogo, acolhimento e escuta genuína. Significa entender que a diferença não é obstáculo, mas potência. E significa, sobretudo, assumir que o trabalho educativo é um trabalho humano — feito de presença, sensibilidade e coragem.

4. A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: UM ELO NECESSÁRIO

A inclusão só se torna efetiva quando há parceria entre família e escola. De nada adianta uma escola aberta e inclusiva se a família não valoriza a diversidade, ou, inversamente, uma família engajada se a escola mantém práticas excludentes.

Freire (1997, p. 24) destaca que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão”. Essa comunhão entre os agentes educativos é o que dá sentido à inclusão. Família e escola precisam dialogar, compartilhar responsabilidades e reconhecer-se como partes de um mesmo processo formativo.

4.1 Duas forças que se completam

Família e escola não podem caminhar separadas. A inclusão só funciona de verdade quando essas duas instituições conversam, trocam experiências e dividem responsabilidades. A educação, como lembra Durkheim (1978, p. 51), é sempre “uma obra coletiva”, pois ninguém se forma sozinho — formamo-nos no encontro com o outro e na convivência com aqueles que nos antecedem e nos acompanham. Quando uma dessas instituições se afasta ou se fragmenta, a criança sente essa ausência em sua trajetória afetiva, cognitiva e social.

A relação entre família e escola é, portanto, uma relação de complementaridade e não de substituição. Cada uma cumpre um papel que a outra não pode ocupar integralmente: a família oferece a matriz afetiva e cultural que sustenta o desenvolvimento emocional da criança; a escola amplia esse horizonte e insere o sujeito na vida pública, ensinando-o a conviver com a pluralidade. Essa divisão natural de funções revela que ambas só conseguem cumprir sua missão quando se reconhecem mutuamente como parceiras. Bourdieu (1992, p. 112) observa que as instituições tendem a reproduzir padrões sociais a partir dos vínculos que estabelecem; quando família e escola se articulam, rompem com estruturas que isolam e produzem desigualdades.

Essa parceria, porém, não se constrói automaticamente. Ela exige diálogo, escuta e disposição para construir pontes. Habermas (2012, p. 138), ao tratar do agir comunicativo, explica que relações sólidas só se estabelecem quando os sujeitos se encontram em condições de diálogo verdadeiro, isto é, quando há troca sincera, reconhecimento mútuo e abertura ao entendimento. No âmbito educacional, isso significa que família e escola precisam abandonar posturas defensivas e se engajar em uma comunicação que busque compreender o que é melhor para a criança — não a partir de interesses individuais, mas a partir do compromisso comum com seu desenvolvimento.

Quando esses dois espaços caminham juntos, a criança sente que existe uma continuidade entre os mundos que habita. Ela não se vê obrigada a adotar comportamentos

diferentes para se adaptar a expectativas contraditórias. Pelo contrário, encontra uma rede de segurança, apoio e reconhecimento que fortalece sua autoestima e seu sentimento de pertencimento. Bauman (2003, p. 34) lembra que a verdadeira comunidade se funda na sensação de que “não estamos sozinhos”, e que podemos contar com aqueles que nos cercam. Quando a criança percebe que família e escola dialogam, ela internaliza a ideia de que o mundo é um lugar habitável e que sua presença nele é legítima.

Hannah Arendt (2007, p. 193) reforça que educar é introduzir as novas gerações em um mundo compartilhado, e isso não pode ser responsabilidade de uma única instituição. Se a escola educa para o público e a família educa para o íntimo, é na articulação desses dois polos que a criança aprende a equilibrar liberdade e responsabilidade, autonomia e convivência, singularidade e pertencimento. Por isso, quando uma dessas instituições falha, a outra sente: as lacunas deixam marcas, e a criança se torna o elo mais vulnerável dessa ruptura.

Por outro lado, quando família e escola atuam juntas, a educação se fortalece. A criança cresce mais segura, mais respeitada e mais capaz de compreender a si mesma e ao outro. Dessa união nasce uma ética da cooperação, na qual todos assumem que formar um ser humano não é tarefa isolada, mas compromisso compartilhado. E é exatamente nesse encontro de forças — afetivas, culturais, pedagógicas — que a inclusão se torna possível não apenas como discurso, mas como prática concreta que transforma realidades.

4.2 Educar juntos é mais potente

Educar juntos é mais potente porque nenhuma instituição, por mais estruturada que seja, consegue abarcar sozinha a complexidade que envolve a formação humana. A criança é um ser que se move entre mundos — o privado e o público, o íntimo e o coletivo — e, por isso, cresce de maneira mais sólida quando percebe que esses mundos dialogam entre si. Paulo Freire (2002, p. 67) lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho”: educamo-nos sempre em comunhão, na relação com os outros, na abertura à escuta e na troca de experiências. Quando família e escola se reconhecem nessa interdependência, a educação deixa de ser fragmentada e passa a ser tecida de maneira integral.

A potência dessa ação conjunta se revela sobretudo na forma como a criança entende o próprio processo educativo. Quando os discursos familiares e escolares caminham em sentidos contrários, a criança vive uma tensão constante, tentando atender a expectativas incompatíveis. Mas quando percebe sintonia — ainda que não unanimidade —, sente-se amparada, valorizada e compreendida. Norbert Elias (1994, p. 54), ao falar da formação dos indivíduos na teia social,

explica que o ser humano se constitui nas “interdependências que ligam uns aos outros”, e é justamente nessa articulação que ele encontra estabilidade emocional e social.

Além disso, educar juntos fortalece uma ética da responsabilidade compartilhada. A escola não delega à família o cuidado afetivo, assim como a família não delega à escola a formação intelectual ou moral; ambas se encontram para equilibrar essas dimensões, reconhecendo que a formação humana exige pluralidade de olhares. Hannah Arendt (2007, p. 192) destaca que educar é apresentar o mundo aos mais novos e, simultaneamente, assumir a responsabilidade por esse mundo. Quando duas instituições assumem essa tarefa em conjunto, ampliam o horizonte das crianças e tornam mais consistente o processo de inserção no espaço social.

A cooperação entre família e escola também se ancora no diálogo. Jürgen Habermas (2012, p. 138) ressalta que a racionalidade comunicativa se baseia na busca de entendimento, na troca livre de argumentos e na abertura recíproca. Sem diálogo verdadeiro, não há construção de confiança; sem confiança, não há cooperação; e sem cooperação, não existe inclusão plena. Assim, encontros pedagógicos, reuniões, conversas informais e escutas sensíveis tornam-se estratégias essenciais para aproximar mundos que, embora distintos, são profundamente complementares.

Outro aspecto fundamental é que educar juntos diminui a reprodução de desigualdades. Como observa Bourdieu (1992, p. 112), a escola tende a reforçar desigualdades quando atua isoladamente, pois sem o apoio familiar, os capitais culturais exigidos pelo espaço escolar tornam-se mais difíceis de acessar. Ao somar forças com a família, a escola rompe com parte desse ciclo e oferece condições mais justas de aprendizagem. Da mesma forma, a família que dialoga com a escola compreende melhor as demandas do processo educativo e consegue apoiar o estudante de modo mais efetivo.

Educar em conjunto significa, ainda, construir uma rede de proteção ética e afetiva. A criança precisa sentir que não está sozinha no percurso, que há adultos atentos ao seu desenvolvimento, dispostos a apoiá-la, corrigi-la, orientá-la e celebrar suas conquistas. Esse sentimento de pertença é o que dá segurança para explorar o mundo e enfrentar desafios. Freire (2002, p. 73) afirma que a educação é “um ato de coragem”, e essa coragem se fortalece quando é sustentada por vínculos sólidos e cooperativos.

Por fim, quando família e escola se comprometem com a formação integral da criança, dão vida a um projeto educativo mais amplo: um projeto de sociedade inclusiva, justa e humana. A inclusão deixa de ser um ideal abstrato e passa a se concretizar nas práticas cotidianas, nos

gestos de acolhimento, nas escutas atentas e na valorização das singularidades. E é dessa união — afetiva, pedagógica e ética — que emerge a potência transformadora capaz de romper barreiras e construir caminhos para que todas as crianças possam aprender, conviver e florescer.

5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Apesar dos avanços legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a inclusão ainda enfrenta obstáculos que ultrapassam o campo jurídico. Entre esses desafios, destacam-se o preconceito social naturalizado, a falta de formação docente e a fragilidade do diálogo entre escola e família. Mantoan (2015, p. 51) lembra que “a inclusão não se faz apenas com leis, mas com mudança de atitudes”, indicando que o marco legal precisa ser acompanhado por transformações éticas e culturais.

Parte dessas barreiras está enraizada em uma sociedade que ainda convive com estigmas e desigualdades. Goffman (1988, p. 13) afirma que o estigma surge quando certos atributos são vistos como sinais de desvalorização, o que ajuda a explicar por que algumas diferenças ainda são tratadas como problemas e não como riquezas humanas. Além disso, Bauman (2003, p. 39) observa que vivemos tempos de vínculos frágeis, o que dificulta a construção de comunidades solidárias — condição essencial para um projeto inclusivo.

9017

Apesar disso, há possibilidades concretas de avanço. A escola, enquanto espaço público, pode promover práticas que acolham a diversidade e valorizem cada estudante. Arendt (2007, p. 193) lembra que educar é apresentar o mundo às novas gerações, tarefa que exige reconhecer a pluralidade como fundamento da vida social. Ao mesmo tempo, fortalecer o diálogo entre família e escola amplia as chances de inclusão, pois, como explica Habermas (2012, p. 138), relações só se consolidam quando há comunicação genuína.

Assim, construir uma sociedade inclusiva depende menos de decretos e mais de uma postura ética compartilhada. Quando educadores, famílias e instituições assumem a responsabilidade de rever práticas e acolher diferenças, a inclusão deixa de ser apenas um ideal e se torna parte do cotidiano.

5.1 Barreiras que ainda precisam ser superadas

Mesmo com leis importantes e avanços significativos, a inclusão ainda encontra paredes difíceis de derrubar. O preconceito continua sendo uma das barreiras mais profundas, pois não se limita a atitudes individuais, mas está enraizado em estruturas sociais que historicamente classificam e hierarquizam pessoas. Como explica Goffman (1988, p. 13), o

estigma nasce quando determinados atributos são convertidos em marcas de desvalorização social, moldando a forma como certas crianças são percebidas. Assim, diferenças que deveriam ser acolhidas tornam-se justificativas para exclusões sutis, que se revelam em olhares, silêncios, práticas pedagógicas e decisões institucionais.

A falta de preparo profissional constitui outro obstáculo relevante. Embora muitos educadores tenham compromisso ético com a inclusão, a formação docente ainda é marcada por lacunas que dificultam o trabalho com a diversidade. Foucault (1999, p. 167) destaca que instituições tendem a produzir mecanismos de normalização — e quando professores não são instrumentalizados para compreender e romper com esses mecanismos, acabam reproduzindo, mesmo involuntariamente, práticas que enfatizam o “normal” e marginalizam o diferente. Nesse contexto, a ausência de formação contínua limita a capacidade de desenvolver estratégias flexíveis, criativas e sensíveis às singularidades estudantis.

A distância entre família e escola intensifica essas barreiras. Quando não há diálogo, a criança se torna o elo mais vulnerável de um processo educativo fragmentado. Habermas (2012, p. 138) aponta que o entendimento mútuo só se constrói por meio de uma comunicação autêntica, pautada na escuta e na disposição para compreender o outro. Sem essa comunicação, a escola perde informações essenciais sobre a criança, e a família deixa de compreender as demandas do processo escolar, gerando ruídos que dificultam a inclusão plena.

9018

Além disso, a sociedade contemporânea adiciona novos desafios. Bauman (2003, p. 39) observa que vivemos em tempos de vínculos frágeis e relações marcadas pela efemeridade. Em um contexto assim, a construção de comunidades escolares solidárias torna-se mais difícil, já que o individualismo tende a prevalecer sobre a cooperação. Isso se reflete no ambiente escolar, onde a competitividade por desempenho, a pressão por resultados e a busca por padrões de excelência frequentemente impedem que o foco se volte para o acolhimento e o reconhecimento das diferenças.

Essas barreiras também estão conectadas a desigualdades estruturais, que impactam diretamente as experiências educacionais. Bourdieu (1992, p. 112) lembra que a escola pode reproduzir desigualdades quando ignora os diferentes capitais sociais e culturais dos estudantes. Crianças que chegam à escola com repertórios diversos — por vezes distantes do que a instituição considera “adequado” — são frequentemente avaliadas por padrões que não dialogam com suas experiências, o que aprofunda exclusões.

Assim, as dificuldades da inclusão não podem ser atribuídas apenas a problemas pontuais; elas fazem parte de um sistema social e educacional que ainda precisa se reinventar.

Reconhecer essas barreiras não é admitir derrota, mas assumir a responsabilidade ética de transformá-las. É justamente no enfrentamento dessas resistências — preconceito, falta de preparo, distanciamento institucional e desigualdades históricas — que se abre a possibilidade de construir um projeto de educação inclusiva que seja não apenas legislado, mas vivido, sentido e praticado no cotidiano.

5.2 Inclusão começa com atitude

Superar as barreiras da inclusão exige mais do que ajustes estruturais: exige uma verdadeira transformação de atitudes, da forma como enxergamos o outro e do modo como entendemos o papel da escola na sociedade. Essa mudança não é meramente técnica; é ética, cultural e relacional. Mantoan (2015, p. 51) lembra que “a inclusão não se faz apenas com leis, mas com mudança de atitudes”, destacando que nenhuma política educacional alcança seu objetivo quando não encontra sujeitos dispostos a reexaminar suas práticas e modos de pensar.

Mudar de atitude significa enfrentar preconceitos que, muitas vezes, são internalizados sem consciência. Goffman (1988, p. 15) explica que o estigma opera de forma silenciosa, inserindo-se nas percepções cotidianas e orientando juízos que classificam e hierarquizam pessoas. Assim, atitudes inclusivas exigem vigilância sobre si mesmo, uma disposição constante para questionar vieses e para desfazer rótulos que impedem o reconhecimento da dignidade do outro. A inclusão, nesse sentido, é também um processo de autoconhecimento: não basta transformar a escola — é preciso transformar o olhar.

9019

Do ponto de vista filosófico, essa mudança envolve reconhecer que cada criança traz consigo uma singularidade que desafia padrões preestabelecidos. Hannah Arendt (2007, p. 193) afirma que educar é oferecer ao novo — à criança — um mundo que seja habitável. Mas isso só é possível quando o adulto acolhe a novidade que ela representa, compreendendo que cada sujeito carrega possibilidades únicas. Atitudes inclusivas exigem abertura ao imprevisível, ao diferente e ao que foge aos modelos tradicionalmente valorizados.

Essa transformação também é coletiva. Habermas (2012, p. 138) lembra que a construção de entendimentos mútuos só ocorre por meio do diálogo genuíno, onde todos têm voz e são reconhecidos como interlocutores válidos. No ambiente educativo, isso significa que professores, famílias, gestores e estudantes precisam compartilhar responsabilidades, construir acordos e reconhecer que cada um possui um papel indispensável no processo inclusivo. Uma escola que não dialoga, ou uma família que não participa, abre espaço para ruídos, conflitos e interpretações equivocadas — e quem sofre é sempre a criança.

A mudança de atitude requer, ainda, uma nova postura docente. Foucault (1999, p. 167) adverte que instituições tendem a reproduzir práticas normalizadoras, criando expectativas rígidas sobre o que é considerado comportamento ou rendimento “correto”. Para romper com essa lógica, o professor precisa assumir uma atitude reflexiva, questionando suas próprias práticas e ampliando seu repertório pedagógico. Isso não significa abandonar exigências ou padrões de qualidade, mas compreender que cada estudante responde de maneira singular ao processo de aprendizagem e que essa singularidade não deve ser vista como obstáculo, mas como ponto de partida.

Além disso, mudar atitudes envolve reconhecer que a inclusão não é um encargo adicional para a escola, mas parte da própria essência da educação democrática. Bauman (2003, p. 124) observa que sociedades baseadas em medo e insegurança tendem a excluir o que é diferente para manter a ilusão de ordem. Em contraposição, atitudes inclusivas propõem uma ética da convivência, na qual o outro não é ameaça, mas enriquecimento. Essa mudança exige coragem: coragem para rever práticas, admitir falhas, aprender continuamente e valorizar experiências que, por muito tempo, foram silenciadas.

Por fim, a mudança de atitude é necessária porque a inclusão é, antes de tudo, uma escolha ética. Escolhemos incluir quando decidimos olhar para cada criança como alguém que tem direito a aprender, a pertencer e a existir com dignidade. Escolhemos incluir quando reavaliamos práticas automáticas e nos abrimos para novas formas de ensinar e conviver. Escolhemos incluir quando compreendemos que a diferença não empobrece a escola — ela a enriquece.

9020

Assim, atitudes inclusivas não surgem de decretos, mas de pessoas dispostas a transformar o cotidiano. Quando essa transformação se torna parte da postura institucional e individual, a inclusão deixa de ser promessa e passa a ser realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção e a manutenção de uma sociedade inclusiva dependem da ação integrada entre família e escola, pois ambas sustentam, em complementaridade, as bases éticas, afetivas e sociais que moldam a formação humana. A família representa o primeiro espaço de convivência, onde surgem as sementes do respeito, da empatia e da percepção do outro como legítimo. A escola, por sua vez, assume o papel de ampliar essas experiências iniciais, transformando-as em aprendizagens compartilhadas, vividas no cotidiano da pluralidade. Nesse sentido, cabe à escola

não apenas ensinar conteúdos, mas também educar para a convivência, preparando as novas gerações para habitar um mundo diverso.

Como lembra Hannah Arendt (2007, p. 193), educar é um ato de responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações. Essa responsabilidade não pode ser atribuída a uma instituição isolada; ela é fruto da ação conjunta de todos aqueles que participam da formação das crianças. Quando família e escola dialogam, cooperam e compartilham seus saberes e desafios, criam condições mais justas para que cada estudante desenvolva suas potencialidades e aprenda a conviver de maneira respeitosa, ética e solidária.

Ao longo deste artigo, defendeu-se que a inclusão é mais que um direito; é uma forma de existência coletiva que exige abertura ao outro, sensibilidade diante da diferença e compromisso ético com a dignidade humana. Mudar estruturas, rever práticas e transformar atitudes é parte desse processo. Como observa Mantoan (2015, p. 51), incluir não é cumprir leis, mas assumir uma postura que reconheça a diversidade como valor e não como obstáculo. Isso implica coragem para romper com modelos tradicionais, disposição para rever crenças e capacidade de dialogar com perspectivas distintas.

Do ponto de vista sociológico, Bourdieu (1992, p. 112) enfatiza que instituições educacionais tendem a reproduzir desigualdades se não questionarem seus próprios mecanismos de funcionamento. Por isso, a inclusão precisa ser compreendida como tarefa não apenas pedagógica, mas também política e social. Envolve enfrentar estigmas, desmontar expectativas normalizadoras, promover formação docente contínua e construir ambientes acolhedores nos quais todas as crianças possam encontrar espaço para aprender e existir plenamente.

A verdadeira inclusão é aquela que se manifesta na vida cotidiana: nas práticas pedagógicas sensíveis, nos vínculos afetivos construídos, nos diálogos estabelecidos, nas decisões coletivas, na valorização das singularidades e no reconhecimento da complexidade de cada sujeito. É uma inclusão que se materializa no olhar, na escuta e na relação.

Assim, conclui-se que a construção de uma sociedade inclusiva depende de alianças consistentes entre família, escola e comunidade, alicerçadas no respeito, na empatia e na responsabilidade compartilhada. Quando essas instituições caminham juntas, tornam-se capazes de criar um ambiente no qual todos possam ser diferentes sem deixar de pertencer — e é justamente nesse encontro entre singularidade e pertencimento que se sustenta o ideal de uma sociedade verdadeiramente humana.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah.** *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt.** *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt.** *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude.** *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DURKHEIM, Émile.** *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ELIAS, Norbert.** *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FOUCAULT, Michel.** *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GOFFMAN, Erving.** *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.
- HABERMAS, Jürgen.** *Teoria da ação comunicativa. Vol. 1: Racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- LÉVINAS, Emmanuel.** *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér.** *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér.** *Ensino inclusivo: em busca de uma escola para todos*. Campinas: Papirus, 2015.
- VYGOTSKY, Lev S.** *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.